

Heid, Helmut

Was ist offen im offenen Unterricht?

Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 159-172. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Heid, Helmut: Was ist offen im offenen Unterricht? - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 159-172 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97955 - DOI: 10.25656/01:9795

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97955>

<https://doi.org/10.25656/01:9795>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

Inhaltsverzeichnis

ACHIM LESCHINSKY	
Einleitung	9
Teil I	
Entwicklungen auf Systemebene	
JOHN W. MEYER	
Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens	23
WOLFGANG EDELSTEIN	
Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen.....	35
HELMUT KÖHLER	
Bildung ist Ländersache –	
Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat.....	49
KARL ERNST NIPKOW	
Schule und Religion in pluralen Gesellschaften	
Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule	71
Teil II	
Institutionelle Ebene	
HELMUT FEND	
Schulkultur und Schulqualität.....	85
JAMES S. COLEMAN	
Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule.....	99
INGO RICHTER	
Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats	107
VOLKER KRUMM	
Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft	
Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder.....	119

Teil III

Unterricht

GUNDEL SCHÜMER

Projektunterricht in der Regelschule

Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers 141

HELMUT HEID

Was ist offen im offenen Unterricht?..... 159

RENATE VALTIN

Dem Kind in seinem Denken begegnen –

Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik 173

JÜRGEN BAUMERT

Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und

Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie 187

JÜRGEN DIEDERICH

Anstöße zur Atomisierung des Elementaren 211

Teil IV

Lehrer und Lehrerbildung

FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE

Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?..... 223

FRITZ OSER

Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? 235

FRANK ACHTENHAGEN

Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer

wissenschaftlich gestützten Lehrerbildung..... 245

HANS-GEORG HERRLITZ

Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt

Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten

1945/46–1989 265

Teil V
Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung

HEINZ-ELMAR TENORTH

Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses.....	285
---	-----

PETER DREWEK

Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs.....	299
---	-----

KURT BEUTLER

Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs	317
---	-----

DIETER SENGLING

Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen Janusz Korczak	331
--	-----

Was ist offen im offenen Unterricht?¹

Wo nicht offen oder unklar bleibt, was, von wem, in welcher Hinsicht, wie lange, aus welchen Gründen, zu welchem Zweck bzw. wofür unterrichtlich offen zu halten sei, dort werden sehr unterschiedliche Auffassungen darüber vertreten, was mit „offenem Unterricht“ gemeint ist oder gefordert wird. Das gilt für zumeist implizite Definitionen von Offenheit, für die Zusammenstellung mehr oder weniger umfangreicher Kataloge offen zu haltender Komponenten unterrichtlichen Handelns sowie für Begründungen jeweils postulierter Offenheit. Es ist nicht beabsichtigt, im Rahmen dieses Beitrags auf alle Probleme einzugehen, die in den verschiedenen Konzepten offenen Unterrichts angesprochen werden. Ich konzentriere mich auf die Frage, ob zentrale Argumente zur Begründung der Geltung des Offenheitspostulats einer Kritik standhalten, die ich in diesem Beitrag zur Diskussion stelle.

I.

Zu den Ausgangspunkten der Begründung dessen, was als „offener Unterricht“ bezeichnet und gefordert wird, gehört „die kompromißlose Kritik an ‚geschlossenen‘ Curricula“ (JÜRGENS 1994, S. 11). Als Kennzeichen „geschlossenen“ Unterrichts gilt vor allem dessen „Lernzielorientierung“ (JÜRGENS 1994, S. 11; RAMSEGER 1993, S. 833; differenzierend: BRÜGELMANN 1972, S. 17 ff.).

Der häufig und allzu oft unkritisch verwendete Begriff „Lernziel“ ist für die hier zu erörternde Thematik ebenso symptomatisch wie irritierend, und zwar aus folgenden Gründen:

In einem als „Unterricht“ definierten sozialen Handeln können zwei – aufeinander bezogene – Funktionen unterschieden werden: die Funktion des Lehrens und die Funktion des Lernens. Daß auch Lehrer in dem von ihnen organisierten und moderierten Unterricht (unter anderem von ihren Schülern) lernen, und daß Schüler ihren Lehrern manche „Lehre erteilen“, ist weder zu bezweifeln noch zu beanstanden. Aber ihre durch den Zweck der Veranstaltung definierten Zuständigkeiten sind dennoch unterscheidbar und auch von jenen, die dem „engineering-model“ (dazu LENZEN 1976, S. 140) skeptisch gegenüberstehen oder Unterricht als „bildende Begegnung“ (KLAUER 1978, S. 858) betrachten, auseinanderzuhalten (so auch BENNER 1989, S. 47)², jedoch nicht gegeneinander auszuspielen, etwa mit der Formel „(...) Unterrichtsinhalt, -durchführung und -verlauf (seien) nicht primär vom Lehrer, sondern von den Interessen (...) der Schüler

¹ Ich danke Gabriele Fink für wichtige Hinweise zum Text.

² Unklar ist mir allerdings die Aussage BENNERS, daß „Lehrziele so zu konzipieren (seien), daß sie Lernziele in Lernprozessen von Schülern sein können“ (BENNER 1989, S. 47).

(...)“ zu bestimmen (NEUHAUS-SIEMON 1989, S. 407). Sehr viel verbreiteter als die nur beispielhaft erwähnte Dichotomisierung ist allerdings die unzulässige Konfundierung von Lehren und Lernen.

Lehrer haben die Aufgabe zu *lehren* und Schüler die Gelegenheit oder auch die (durchaus strittig beurteilbare) Pflicht zu *lernen*. Lehraktivitäten (Lehrender) bezwecken die Ermöglichung und Steuerung von Lernaktivitäten (Lernender). So ist Unterricht – freilich sehr formal und abstrakt – definiert. Nun mögen Lehrer das Ziel verfolgen, Schüler, also Lernende zu veranlassen, ein bestimmtes Lernziel zu verfolgen. Jedoch indem sie das tun, bestätigen und bekräftigen sie erstens die skizzierte Differenz der *Funktionen*, zweitens die Differenz der *Subjekte* des Lehrens und der Lehrziele einerseits sowie des Lernens und der Lernziele andererseits, drittens die Differenz der Entscheidungs- und Aktivitäts*gegenstände* und -*inhalte*. Der noch so geniale Lehrer kann das Lernen seiner Adressaten weder erzwingen noch erübrigen. Lernen – das war nie anders, auch wenn das gelegentlich unterstellt zu werden scheint (so WALLRABENSTEIN 1994, S. 32), und das wird unter denkbaren Umständen wohl auch nie anders sein – muß der Schüler *selbst*. Das Lehren kann nur so „gut“ sein, wie das Lernen des Schülers erfolgreich ist. Über diese elementare Feststellung kann *keine* Konzeption von Unterricht sich hinwegsetzen, auch der „geschlossene Unterricht“ nicht – was immer damit gemeint sein mag. Dennoch begünstigen Befürworter „offenen Unterrichts“ – indem sie einen „aktiven Lernbegriff“ (RAMSEGER 1987, S. 7) reklamieren – die Fehleinschätzung, es könne so etwas wie passives bzw. nichtaktives Lernen überhaupt geben.

Wenn Lernende nur selbst lernen können, dann können sie auch nur selbst die tatsächlich von ihnen verfolgten Ziele dieses Lernens bestimmen. Zwar können Lehrende – wie erwähnt – versuchen, Einfluß darauf zu nehmen. Aber Lernziele sind nicht direkt und unvermittelt (dazu auch OSER 1993, S. 4), sondern nur in ihren Voraussetzungen, vor allem in ihren argumentationszugänglichen Begründungen beeinflussbar. Interventionen Lehrender sind auf die *Bereitschaft* Lernender verwiesen, *selbst* zu *wollen*, was sie nach den (vielleicht nicht immer gut begründeten) Wünschen Lehrender wollen sollen. Und in genau dieser (nur in ihren Voraussetzungen beeinflussbaren) Bereitschaft findet jeder Beeinflussungsversuch seine Grenze. „Selbsttun und Anleitung“ (WALLRABENSTEIN) gehören auch dort, wo sie lernerfolgsbegünstigend aufeinander bezogen sind, den Handlungskontexten *verschiedener Subjekte* mit je eigenen Zweckbestimmungen an. „Die Anleitung“ ist nicht nur außerstande, das Selbsttun ihres Adressaten zu erübrigen oder einzuschränken, sie hat nur Sinn, wenn sie das Selbsttun voraussetzt und bezweckt. Es ist deshalb zumindest mißverständlich, dabei von einem (für Unterricht zentralen) „Spannungsverhältnis“ zu sprechen, wie das WALLRABENSTEIN (1994, S. 32) tut. Anders verhält es sich mit der Disjunktion „Führen oder Wachsenlassen“. Die Entscheidung zwischen diesen beiden Möglichkeiten – es kann sich auch um Bestimmungen von Kombinations- oder Integrationsmodalitäten und in diesem Sinne um Balancierungen handeln (dazu LITT 1921/1969) – erfolgt im Urteils- und Handlungszusammenhang einzelner Subjekte, die nur *einer* am Unterricht beteiligten Personengruppe angehören, nämlich im Denken und Handeln von Lehrpersonen.

Unentbehrliche Entscheidungen Lehrender haben (nur) die gestaltbaren und herstellbaren *Bedingungen* erfolgreichen Lernens (im weitesten Sinne) zum Interventionsgegenstand (vgl. dazu OSER 1993, S. 3 f. und 9 f.). Entscheidungen Lernender erstrecken sich demgegenüber auf jene Abfolge einzelner Aktivitäten, aus denen Lernen als Verarbeitung von Erfahrung (unter anderem BERGIUS 1971, S. 9 f.; GAGE/BERLINER

1979, S. 79 f.) besteht. Lehren ist kein Selbstzweck; Lernen ist es auch nicht, weder anthropologisch noch soziokulturell. Zweck und Vollzug des Lehrens bestehen (nach anerkannter pädagogischer Funktionsbestimmung) darin, Voraussetzungen zu schaffen und zu gestalten, die erfolgreiches und effektives Lernen *ermöglichen*. Zweck intentionalen Lernens ist die Entwicklung der damit jeweils erstrebten Kompetenz. Inhalte des Lernens sind beispielsweise die Berechnung eines Dreiecks, die Verwendung grammatikalisch zulässiger Satzkonstruktionen, logisch korrekte Schlußfolgerungen, der Erwerb, die Strukturierung und Konsolidierung physikalischen, biologischen, historischen, soziologischen Zusammenhangswissens, das mit bewährten wissenschaftlichen Erkenntnissen vereinbar und in Problemlösungs- oder praktischen Handlungssituationen anwendbar ist (vgl. dazu ACHTENHAGEN 1992). Das alles ist für Lehrende wichtig, aber letztlich doch nur von indirekter Bedeutung. Primär und direkt geht es im Kontext erfolgsorientierten Lehrens um die Lösung des Problems, wie Lerngelegenheiten unter vorfindlichen Voraussetzungen (z.B. kognitiver und affektiver Lernvoraussetzungen der Adressaten des Lehrens) organisiert werden müssen, damit Lernende erfahren und verstehen, was sie erfahren und verstehen sollen und wollen, damit sie jenes Wissen erwerben, das sie erwerben, verarbeiten und anwenden sollen und wollen. Hier geht es also nicht nur um die „Richtigkeit“ des zu Lernenden – wofür Lehrende *sachwissenschaftlich* mitverantwortlich sind –, sondern zunächst und vor allem um die Qualität von Handlungen, die notwendig sind, um jene Voraussetzungen zu schaffen, die eine Optimierung erfolgsorientierten Lernens (mit theoretisch abschätzbarer Wahrscheinlichkeit) gewährleisten. Lehren besteht also in (mehr oder minder erfolgreichen) Handlungen zur Verwirklichung von (notwendigen) Voraussetzungen („Situationen“), die es bestimmten Schülern ermöglichen, beispielsweise „das Lesen“ zu lernen. (Wieweit es der Lehrperson gelingt, dabei die für den Lehrerfolg bedeutsamen Lernvoraussetzungen Lernender zu berücksichtigen, ist mitbestimmend für die Qualität des Lehrens.) Schüler lernen das Lesen, um die Zeitung oder ein Buch mit jeweils bezwecktem Erfolg lesen zu können (vgl. dazu auch HEIPCKE 1974, S. 40 ff.). Und soweit Schüler dabei zugleich das Lernen lernen, hat auch dies „instrumentellen“ Charakter; denn – wie gesagt – Lernen ist kein Selbstzweck. Besonders deutlich wird die hier zu beachtende Differenz zwischen Lehren und Lernen in der elementaren Tatsache, daß Lehrende (als für den Erfolg des Lehrens Zuständige und Verantwortliche) über die schulischen Realisierungsbedingungen jeweils erwünschten, aber stets selbsttätigen Lernens, also (stark vereinfacht:) darüber entscheiden und entscheiden müssen, worüber Lernende (als für den Erfolg des Lernens Zuständige) entscheiden „dürfen“ und auch müssen.

Elementarer noch erscheinen mir die beiden folgenden Tatbestände: (1) Adressaten der Forderung, den Unterricht zu „öffnen“, sind – aus evidenten Gründen – stets die für die Organisation von Unterricht Zuständigen, insbesondere Lehrende. Sie haben zu *entscheiden*, was „offener Unterricht“ ihres Erachtens überhaupt „sein“ kann, worin sie die Besonderheit dessen erblicken, was als „offener Unterricht“ realisiert werden kann und soll. *Lehrpersonen* bestimmen, entscheiden, regeln – und darin wird „das wesentliche Bestimmungsmerkmal offenen Unterrichts“ gesehen: „wieviel Verantwortung“ sie (wofür, aus welchem Grund und zu welchem Zweck) „abgeben“ und welche Form der Schülerbeteiligung sie zulassen (so WALLRABENSTEIN 1994, S. 33). Lehrpersonen bestimmen auch den *Zweck* der Öffnung des Unterrichts, der beispielsweise darin bestehen mag, „daß Schüler (...) ihre Stärken und Schwächen besser erkennen und akzep-

tieren lernen“ (REISS/REISS 1992, S. 162), wobei kaum Zweifel darüber aufkommen, *wer* bestimmt, was genau warum akzeptiert werden soll.

(2) Die lernbedeutsamen Bedürfnisse, Interessen und Ziele Lernender, deren interpretationsbedürftige „Berücksichtigung“ zu den wichtigsten Merkmalen eines als „offen“ bezeichneten Unterrichts gezählt wird, werden (im Kontext unterrichtspraktischen Handelns) von *Lehrenden* oft unreflektiert, aber stets *selektiv wahrgenommen*, ebenso unvermeidbar im Lichte ihres Wissens und Wollens *interpretiert* sowie in unaufhebbarer professioneller Zuständigkeit sondiert und *beurteilt*. Die Kriterien, Inhalte und Resultate selektiver Wahrnehmung und Interpretation lernbedeutsamer Interessen durch Lehrende können in nicht zu unterschätzenden Diskursen mit Lernenden modifiziert, nicht jedoch suspendiert werden. Es ist möglich (und wahrscheinlich), daß Lehrende dabei „Fehler“ machen, die mit intersubjektiv prüfbaren Argumenten kritisierbar sind. Aber das skizzierte Erfordernis, Bedürfnisse, Interessen, Ziele Lernender zu *beurteilen* und darüber zu *entscheiden*, wird dadurch nicht außer Kraft gesetzt. Vereinfacht und zugespitzt könnte man sagen: Nicht jedes Interesse Lernender (und Lehrender) kann (im deskriptiven wie im normativen Sinn) respektiert werden.

Gelegentlich wird die Auffassung vertreten, es gebe Konzeptionen von Unterricht oder auch Elemente des „Schullebens“, in denen die skizzierte Differenz zwischen Lehren und Lernen keine Rolle spiele, weil Lehrer und Schüler gleichberechtigt und selbstzweckhaft (vgl. KLAUER 1978, S. 858 f.; IPFLING 1994) einander oder einer gemeinsamen Sache sich widmeten: beispielsweise der Auswahl des Wandschmucks für das Klassenzimmer oder dem Besuch eines Konzerts. Daß aber auch dabei Lehrende Gesichtspunkte und Prinzipien der Optimierung von Lernumgebungen oder Umgangsmodalitäten zur Geltung bringen, die der Rolle bzw. Zuständigkeit, Aufgabe und Verantwortung des Lehrers entsprechen, halte ich für sehr wahrscheinlich, solange und sofern die jeweilige Aktivität in irgendeinem (indirekten) Zusammenhang mit Erziehung oder Unterricht steht.

II.

Zu den wichtigsten Gründen für das Erfordernis erzieherischen und unterrichtlichen Handelns gehört die Differenz zwischen dem, was „zu Erziehende“ bzw. Lernende denken, wissen, wollen und tun einerseits, und dem, was sie denken, wissen, wollen und tun *sollen* andererseits. Subjekt der Feststellung – vielleicht kann man sogar sagen: der Bestimmung – dieser Diskrepanz ist der dafür als zuständig anerkannte Erzieher bzw. der Lehrende. Wo Schüler (bereits) können und wollen, was und wie sie sollen, sind Erziehung und Unterricht überflüssig. Daraus folgt, daß aus der Perspektive *Lehrender* und unterrichtlich unentbehrlicher *Lehrziele* vorfindliche Interessen, Wünsche und Fähigkeiten Lernender *nicht Maximen, sondern Bedingungen* unterrichtlichen Handelns sind (so auch ROEDER 1982, S. 356), die als solche im Interesse erfolgversprechenden Lehrens allerdings möglichst genau erfaßt und „berücksichtigt“ werden müssen, die in bezug auf einzelne aber auch (und wahrscheinlich mit Konsequenzen für den Lehr- und Lernerfolg sowie kritisierbar) vernachlässigt oder verfehlt werden können. Andererseits sind aus der Sicht *Lernender* die Ziele und Aktivitäten Lehrender *Bedingungen des Lernens* und der Selbstbehauptung, der Modifizierung und Konsolidierung eigener Interessen, Überzeugungen und Kompetenzen.

Manifestes Wissen und Wollen Lernender können und müssen Lehrende kritisch beurteilen und sondieren, und zwar schon deshalb, weil es (unter üblichen und prinzipiell anerkannten Bedingungen unterrichtlichen Handelns) aus der Sicht eines Lehrenden weder „den“ Lernenden, noch „das“ Wissen und Wollen Lernender gibt. Die Verteilung unterrichtlicher Entscheidungsobliegenheiten zwischen Lehrenden und Lernenden ergibt sich nämlich formal und nahezu technisch bereits daraus, daß auch an Realisierungsformen jenes Unterrichts, für den Offenheit postuliert wird, stets *Schülergruppen* beteiligt sind, die sich in einer Vielzahl von Entscheidungsbelangen weder einig sein müssen noch einig sein werden (dazu auch ROEDER 1986). Freilich gehört die „Berücksichtigung“ heterogener Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse zu den postulierten Besonderheiten offenen Unterrichts, jedoch findet dieses „Ideal“ seine Grenze in den zwar „gestaltbaren“, nicht aber suspendierbaren Restriktionen seiner Verwirklichung.

Über das formale Problem hinaus, außerordentlich verschiedene Interessen Lernender auf einen unterrichtlich noch praktikablen Nenner bringen, also regulieren zu müssen, besteht aber auch und vor allem ein fundamentales *Inhaltsproblem*: Protagonisten offenen Unterrichts erwecken zumindest den Eindruck, die (präziserungsbedürftige) Qualität der Interessensinhalte Lernender sei (allein) darin begründet, daß diese Interessen von Lernenden selbst artikuliert würden (so z.B. HÄNSEL/WIENSKOWSKI 1986, S. 120 ff.; NEUHAUS-SIEMON 1989, S. 406 ff.; VON DIJK 1993, S. 49). Die Frage, wovon – zum Beispiel von welchen Lerngelegenheiten oder von welchen wie beschaffenen oder zu beurteilenden Erfahrungen – diese Interessen abhängen, wird ebenso wenig erörtert (HÄNSEL/WIENSKOWSKI 1986, S. 121 f.) wie die Frage nach der Vereinbarkeit dieser Interessen mit verallgemeinerbaren, geltenden oder wenigstens diskutablen Handlungsnormen. Der Erwägung, es gehe um Selbsttätigkeit oder Selbstbestimmung „als solche“, ist entgegenzuhalten, daß es erstens uninhaltliche Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung oder Interessen real gar nicht geben kann, und zweitens, daß die Vernachlässigung der Frage nach der Qualität dieser Inhalte – und damit die Inkaufnahme inhaltlicher Beliebigkeit – pädagogisch alles andere als unproblematisch ist (dazu RUMPF 1974, HEID 1991).

Ähnlich verhält es sich mit jenem oft abstrakt postulierten „Handlungsspielraum“, der als weiteres Bestimmungsmerkmal offenen Unterrichts angesehen wird. Erstens ist klärungsbedürftig, worin genau die postulierte Erweiterung des Handlungsspielraums besteht und was sie bezweckt. Die in Programmen offenen Unterrichts postulierte Erweiterung des Handlungsspielraums kann sich sinnvollerweise nicht auf die rein quantitativ-extensionale Dimension des Handelns beziehen: Mehr als handeln kann man nicht! Sie muß auf den qualitativen Aspekt der external definierten und limitierten, also geplanten oder verfügbaren (!) *Zulässigkeit „alternativer“ Handlungsinhalte* (im weitesten Sinne) gerichtet sein. Zweitens bleibt häufig unklar, um *wessen* Handlungsspielraum im Verhältnis zu wem und hinsichtlich welcher Belange es dabei gehen soll. Wer partizipiert nach wessen und welcher Maßgabe in welcher Form woran? Drittens sagt ein – wie auch definierter – „Spielraum“ noch gar nichts über die (wahrscheinliche pädagogische) Qualität der Regeln, Inhalte und Effekte seiner „Nutzung“. Viertens ist die damit verbundene Unterstellung illusionär, Handlungen im „Handlungsspielraum“ seien frei von all jenen Effekten faktischer Handlungsvoraussetzungen (gesellschaftlicher „Zwänge“), gegen die das Ideal offenen Unterrichts vielfach geltend gemacht wird. Ungerechtfertigt ist fünftens auch die „umgekehrte“ Annahme, der traditionelle, „nicht offene“ Unterricht schließe die Möglichkeit oder Wahrscheinlichkeit eines

pädagogisch wünschenswerten Handelns oder Handlungserfolgs von vornherein aus (dazu auch HÄNSEL/WIENSKOWSKI 1986, S. 121 f.; ROEDER 1988, besonders S. 43 ff.).

Wenn und weil es Lernen nur als Selbsttätigkeit geben kann, wird die Feststellung, daß es sich dabei um (nur) „eine Form“ des Lernens handelt, und deren (sprachlich variantenreiche) Forderung durch Befürworter offenen Unterrichts entweder sinnlos, weil man nicht fordern muß, was unvermeidbar ist, oder höchst interpretationsbedürftig. Lernende *sind selbst* wahrnehmende, denkende, erkennende, wollende, entscheidende und handelnde Wesen; sie *sind* selbsttätig, und davon hat erfolgsorientiertes Lehren auszugehen, nur darauf kann es sich beziehen. Wozu also diese *Forderung*, deren Realisierung einen „geschlossenen“ in einen „offenen“ Unterricht zu verwandeln verspricht?

Folgende keineswegs einander ausschließende Zweckbestimmungen einer Selbsttätigkeits- oder Selbständigkeitsforderung dürften in der Begründung der rätselhaften Forderung faktisch eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen:

(a) Lernende sollen veranlaßt werden, etwas *Bestimmtes* (selbst!) zu tun, was sie zunächst oder „eigentlich“ *nicht* wollen, oder etwas zu wollen, was sie nach dem Willen eines Lehrenden wollen sollen (dazu HEID 1991). Daraus ergibt sich die paradoxe Konsequenz, daß Selbsttätigkeit und Selbständigkeit um so mehr gefordert werden können und müssen, je weniger das, was Lernende *tatsächlich* selbst wollen, dem entspricht, was sie wollen sollen.

(b) Lernenden soll erlaubt (!) werden, etwas zu wollen oder zu tun, was von demjenigen abweicht, was unterrichtlich dafür als zuständig Anerkannte (Lehrer) für wünschenswert halten. Als Adressat dieser Interpretation des Selbständigkeitspostulats wird der Lehrende (zumindest implizit) als derjenige anerkannt, dessen Zielvorstellung und Überzeugung Maßgeblichkeit beanspruchen kann und der darüber zu entscheiden hat, in welcher Hinsicht, in welchem Maß und in welcher Form Lernende (unterrichtspraktisch unvermeidbar selektiv!) mit ihren Zielvorstellungen und Überzeugungen vom unterrichtlich (zuvor) Erwünschten oder Geplanten abweichen „dürfen“.

(c) Lehrende werden aufgefordert, sich in zunehmendem Maße entbehrlich zu machen. Lernende sollen Funktionen des Lehrens, nämlich der Gestaltung und Organisation von Lernbedingungen selbst übernehmen. In dem Maße, in dem das gelingt, wird der Unterricht allerdings nicht (in einem zu enträtselnden Sinn) offen, sondern in präzisierbarer Weise anders organisiert: Lernende übernehmen nicht nur Tätigkeiten, sondern auch Zuständigkeiten faktisch professionalisierten Lehrens, und zwar in dem Maße, in dem sie ihre Zuständigkeit und ihre Tätigkeit an Zwecken und Kriterien orientieren, die in einem jeweils zu verwirklichenden Konzept von offenem Unterricht von den *dafür* Zuständigen vorgegeben wurden oder werden, und in dem sie als „fähig“ gelten, diese Lehrfunktion zu übernehmen – was in Wirklichkeit häufig bedeutet: indem sie zuvor domestiziert worden sind. Lernende dürfen und können selbst wollen und tun, was sie bis dahin gesollt haben.

Die Gefahr undurchschauter Manipulation, als die man die von mir skizzierten Komponenten einer Realisierung der Selbsttätigkeitsförderung interpretieren könnte, ist virulent, solange die Frage nach den realen Gründen für das Erfordernis unbeantwortet bleibt, Lernende zur Selbsttätigkeit und zur Selbständigkeit erziehen zu „müssen“. Wer Unterricht formal und organisatorisch öffnet, beispielsweise für „die“ Interessen, „das“ Wollen und „das“ Handeln Lernender (oder auch Lehrender, im Verhältnis zur Schulaufsicht), ohne

- die Qualität der Wollens- und Handlungsinhalte und -gründe,
- die Kriterien der Qualitätsbeurteilung,

- die sozialen Rollen, Interessen und Kompetenzen der Subjekte der Kriterienbestimmung sowie
 - das Verfahren bestmöglicher Qualitätsgewährleistung
- hinreichend zu beachten und *vorrangig* zu diskutieren, der könnte zur Vergrößerung jenes Übels beitragen, das er mit einer inhaltsunspezifischen und dennoch unvermeidbar selektiven Öffnung „des“ Unterrichts gerade zu verringern beabsichtigt.

III.

Im Zentrum der Diskussion offenen Unterrichts steht unter anderem die Rigidität „des“ Lehrens bzw. „des“ Lehrers. Es ist eine nur empirisch beantwortbare Frage, wie unterscheidbare Intentionen, Inhalte und Formen des Lehrens das Lernen verschiedener Individuen beeinflussen. Eine starke Reglementierung des Lernens durch den Lehrenden, deren es freilich nur in dem Maße bedarf, in dem Lernende etwas anderes selbst wollen, als sie nach Auffassung des Lehrenden wollen sollen, kann unter klärungs- und differenzierungsbedürftigen Voraussetzungen beispielsweise die Akkumulation eines Wissens begünstigen, das mit Bezug auf verschiedene Beurteilungskriterien (z.B. hinsichtlich seiner Anwendungs- oder Handlungsrelevanz) problematisch ist (vgl. dazu ACHTENHAGEN 1992, RENKL 1994). Zu den erwähnten Voraussetzungen kann die Vernachlässigung von Gelegenheiten gehören, Wissen in „lebensnahen“ Handlungszusammenhängen nicht nur anzuwenden, sondern auch bereits zu erwerben. Allerdings ist die auch von Befürwortern offenen Unterrichts postulierte „Lebensnähe“ kein „Wert an sich“, sie ist nach Maßgabe präzisierungsbedürftiger Zweckbestimmung offenen Unterrichts unterrichtstheoretisch zu konzeptualisieren und unterrichtspraktisch, das heißt entscheidungsabhängig und selektiv zu realisieren, und zwar auch dann, wenn Unterricht (soweit das überhaupt möglich, geschweige denn sinnvoll ist) sich für „die Welt da draußen“ öffnen soll (vgl. dazu auch BENNER 1989, S. 49 f., besonders S. 53; IPFLING 1994, KEMPER 1994).

Die für das Erfordernis einer Reglementierung des Lernens vorausgesetzte Differenz zwischen dem (stets inhaltlichen) Wollen Lernender einerseits und Lehrender andererseits wirft aber noch eine Reihe weiterer Probleme auf, die für die hier zur Diskussion stehende Thematik bedeutsam sind: (1) Es kann davon ausgegangen werden, daß jeder der „Kontrahenten“ Gründe für das hat, was er will. (2) Bei der (unentbehrlichen) Beurteilung sowohl dieser Gründe als auch der Wollensziele kann man unter anderem unterscheiden zwischen der Qualität der Argumente, die zur Begründung jeweiligen Wollens geltend gemacht werden einerseits, und dem sozialen Status kontrovers Argumentierender andererseits. Lehrende haben nicht per se die stichhaltigeren Argumente, aber sie haben die größere soziale Definitions- und Sanktionsmacht, und sie haben die institutionalisierte Verantwortung für „den“ Erfolg „des“ Unterrichts (wie immer das explizite oder implizite Erfolgskriterium bestimmt sein und beurteilt werden mag). Auf der anderen Seite sind Argumente, die Lernende zur Begründung ihres Wollens und Handelns geltend machen (können), denjenigen Lehrender nicht generell oder prinzipiell unterlegen, auch wenn man hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände von einem Kompetenzgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden ausgeht. Auch Lernende können „bessere“ oder „schlechtere“ Gründe für ihr Wollen und Handeln haben. (3) Überaus problematisch wäre es nun, wenn die Überprüfung der Qualität impliziter oder ex-

pliziter Argumente zur Begründung kontroversen Wollens und Handelns durch „Normen“ ersetzt würde, die sich allein aus den sozialen Rollen der Kontrahenten herleiten. Machtverhältnisse sind nicht nur geeignet, Diskurse zu ersetzen, sondern den Anspruch an die Qualität der Gründe jeweiligen Wollens und Handelns systematisch und nachhaltig zu beeinträchtigen (siehe dazu auch FESTINGER/CARLSMITH 1959). So können Lernende sich daran gewöhnen, ihre unverzichtbare Einwilligung in das von Lehrenden jeweils *Vorgeschriebene* von inhaltsirrelevanten Nutzenkalkulationen abhängig zu machen. Um Lernende zu veranlassen, jeweils Erwünschtes zu wollen oder zu tun, kann es häufig genügen, dem Lernenden ein Übel (z.B. eine Sanktion) anzudrohen, das (in der Bewertung durch den Lernenden) größer ist als die Befriedigung, die mit der Geltendmachung oder Durchsetzung eigener Interessen oder Überzeugungen verbunden ist (vgl. dazu auch LEWIN 1931/1964). Ein Lernender erfüllt dann einen Anspruch seines Lehrers nicht deshalb, weil er ein Interesse an der Sache entwickelt (hat), um die es dabei geht, oder weil ihn die Argumente überzeugen, die dafür geltend gemacht werden, sondern weil er eine „schlechte“ Note vermeiden will. Freilich kann jeder Lernende nur für sich selbst ermesen, für wie groß er den „Aufwand“ hält, den er glaubt mobilisieren zu müssen, um einer als Zumutung erfahrenen Aufforderung (legal) zu widerstehen und seine eigenen Interessen oder Überzeugungen zur Geltung zu bringen, und wie hoch er im Vergleich dazu den „Ertrag“ einschätzt, der damit verbunden ist, den eigenen Willen durchzusetzen. Erheblich eingeschränkt wird diese Bewertungsautonomie durch die (realistische) Einschätzung jener Machtverteilung, die es dem Lehrenden (legal) ermöglicht, die androhbaren Übel zu vergrößern bzw. die situativen Bedingungen für die Bemessung jenes Aufwandes zu beeinflussen, der erforderlich ist, die Erfüllung einer (bestimmten) Vorschrift zu verweigern. Es gibt Anhaltspunkte dafür, daß Lernende Erfahrungen mit den strukturellen Bedingungen eigener Nutzenkalkulationen³ habitualisieren, zugespitzt: sich mit ihrer so zu verstehenden „Ohnmacht“ und Abhängigkeit arrangieren.

Was folgt daraus für die Erörterung offenen Unterrichts? (1) Auch die in diesem Zusammenhang bedeutsamen Konzepte „sachfremder“ oder „extrinsischer“ oder „mißerfolgsmeidender“ Motivation (dazu HECKHAUSEN 1969, S. 196 f.) verweisen darauf, daß der Adressat einer An- oder Aufforderung – trotz sozialer „Ohnmacht“ – *Subjekt* der Stellungnahme, der Nutzenkalkulation und Entscheidung über Ziel und Vollzug seiner Handlungen ist und bleibt. Die im Unterrichtsalltag mögliche und in dieser Form vielleicht sogar übliche Aufforderung: „Ihr lernt jetzt die Vokabeln der Lektion X!“ appelliert – wie jede Vorschrift – an diejenigen, die unvertretbar und allein das Geforderte tun oder auch unterlassen können – sonst bedürfte es nicht der Aufforderung, diese Zielbestimmung zu akzeptieren und zur Richtschnur jenes Handelns zu machen, das zunächst external erwünscht sein und vorgeschrieben werden mag, das es aber nicht außerhalb der Verfügung Lernender selbst geben kann.

(2) Diese Feststellung ist mit der Auffassung vereinbar, es sei – freilich mit allzuoft vernachlässigtem Bezug auf ein präzisierungsbedürftiges Interventionsziel und Beurteilungskriterium! – zweckmäßig, zwischen Unterrichtsmodalitäten zu unterscheiden, die mit „offen“ im Sinne von repressionsfrei und „geschlossen“ im Sinne von repressiv oder rigid gemeint sein mögen, sowie den in diesem Sinn geschlossenen durch

³ Die Anregung, in diesem Zusammenhang das Konzept der „Nutzenkalkulation“ zu verwenden, verdanke ich Hermann Stier.

offenen Unterricht zu ersetzen oder zu ergänzen. Dabei muß aber sogleich vor der Illusion gewarnt werden, es sei dem Lehrenden erlaubt oder auch nur möglich, auf eine kritische Stellungnahme zu den manifesten (Lern- oder Handlungs-)Bedürfnissen, Interessen, Zielvorstellungen und Handlungen Lernender zu verzichten. Auch die Ermöglichung „selbstbestimmten“ und selbstorganisierten Lernens ist inhaltlich und formal unvermeidbar *selektiv*. Sie impliziert die selektive Zubilligung bzw. Erlaubnis eigener Zweckbestimmungen und Handlungsregulierungen, und zwar auch dann, wenn sie realisiert, daß der Lehrende nicht erfolgreich an den Fragen oder Lernbedürfnissen Lernender vorbei unterrichten kann. Diese Selektivität sowie die darin „enthaltene“ Kriterienbestimmung zu übersehen und damit der kritischen Kontrolle zu entziehen, ist nicht nur naiv, sondern (in so mancher Realisierungsform offenen Unterrichts) durchaus auch manipulativ.

(3) Erst der (unentbehrliche) Entschluß Lehrender, die für unterrichtliche Entscheidungen und Handlungen vorausgesetzten Kriterien und Gründe selbst und unter redlicher Würdigung manifesten Bedürfnisse Lernender zu reflektieren sowie von Lernenden sanktionsfrei befragen zu lassen, eröffnet eine Perspektive, die man „offen“ nennen, aber doch eigentlich für jeden erziehenden Unterricht fordern kann.

(4) Das gilt auch für die Einsicht, daß – nach allem, was man heute darüber zu wissen glaubt – von unbezweifelbaren, endgültigen Wahrheiten weder in der Wissenschaft noch im Unterricht gesprochen werden könne. Die zumindest mißverständliche These „Schule (...) lebt von dem, was immer gilt“ (MAIER 1986, S. 29) begünstigt unter anderem erstens die Konzeptualisierung eines Lehrens, in dem nur Fragen zugelassen werden, auf die es bereits festliegende Antworten gibt; zweitens ein Verständnis von Lernen, das nur als „trivial“ bezeichnet werden kann und einem „input-output“-Modell entspricht; drittens die Dogmatisierung schulisch kanonisierter Wissensinhalte und viertens die Institutionalisierung eines „heiligen Offiziums“ der Wahrheitsverwaltung, -verkündigung und -überwachung, die exploratives Probieren, Spekulieren, Experimentieren und produktives Fehlermachen oder gar die Entwicklung einer „Kultur des Fehlermachens“ von vornherein ausschließt (vgl. dazu OSER 1994, BENNER 1989, S. 52; OFFENES EXPERIMENTIEREN 1994). Die Kritik auch dieser Orientierung und Praxis kann sich auf überzeugende Argumente stützen, zu der Befürworter offenen Unterrichts wesentliche Beiträge geleistet haben. Jedoch können und müssen sie dafür weder Priorität noch ein Monopol beanspruchen. Der Verzicht Lehrender, im Unterricht nur solche Fragen zu stellen oder zuzulassen, auf die es „festliegende“ Antworten gibt, ist Resultat einer – wohl kaum offen zu haltenden – Entscheidung, die (im Idealfall eine überzeugende) Entscheidungsbegründung zur Voraussetzung hat.

IV.

Von zentraler Bedeutung für die Forderung nach Öffnung des Unterrichts ist auch die eingangs erwähnte Zielorientierung *überhaupt*. Ziele gelten vor allem dann, wenn sie präzisiert oder gar operationalisiert werden (sollen), als Festlegungen, die mit der Idee offenen Unterrichts unvereinbar und „also“ offen zu halten seien. Wo die Unentbehrlichkeit nicht oder nur unzulänglich präzisierter und operationalisierter Ziele unterrichtlichen Handelns konzidiert wird, dort wird der Einwand modifiziert: Nicht *ob*, sondern *welche*, insbesondere *wessen* (Lern-)Ziele gelten sollten, das sei die Frage. Dabei

geht es zum einen erneut um *Grade* der Präzisierung und zum anderen um die Personen bzw. Subjekte, die die „Lernzielauswahl“ treffen (JÜRGENS 1994, S. 13). Mangelnde Präzision und Operationalität der Ziele unterrichtlichen Handelns werden im Kontext des Engagements für offenen Unterricht eher als wünschenswert, eine Präzisierung der Ziele demgegenüber eher als unerwünscht und keineswegs nur als „schwierig“ oder „unmöglich“ beurteilt (z.B. JÜRGENS 1994, S. 13 ff.). Andererseits gilt es als problematisch und als mit offenem Unterricht unvereinbar, wenn Lehrpersonen die Ziele unterrichtlichen Handelns „weitgehend allein“ bestimmen (NEUHAUS-SIEMON 1989, JÜRGENS 1994, S. 13).

Bei dieser allzu „geradlinigen“ Denkweise wird übersehen, daß erstens die Entscheidung für oder gegen offenen Unterricht (gleich welchen Verständnisses) von Lehrpersonen – wenn nicht sogar von Schulaufsichtsinstanzen – getroffen oder zumindest zugelassen werden muß, und zweitens – wichtiger noch –, daß mit der postulierten Offenheit des Unterrichts etwas Bestimmtes beabsichtigt oder bezweckt wird, sonst wäre das Offenheitspostulat entbehrlich oder sinnlos. Wer offenen Unterricht, den er von einem als „nicht offen“ charakterisierbaren Unterricht unterscheidet und zu praktizieren glaubt oder fordert, der kann das *damit* verfolgte Ziel, das nach seiner Überzeugung mit „geschlossenem“ Unterricht nicht erreichbar scheint, *nicht offen lassen!* Lernenden zu ermöglichen, ihre Interessen zu artikulieren, ihre Fragen zu stellen, ihre Lern- und Handlungsziele zu begründen und geltend zu machen, wäre übrigens auch ein (Lehr-)Ziel, das wohl nur jene offenlassen, die es selbst nicht ernst nehmen.

Wenn es demjenigen, der sich für offenen Unterricht entscheidet, nicht gleichgültig ist, ob und in welchem Maße er das Ziel einer präzisierungsbedürftigen Öffnung seines Unterrichts erreicht, wird er nicht umhinkönnen, das Erfolgskriterium seines Handelns explizit oder implizit zu präzisieren und zu operationalisieren. Genaugenommen erfolgt diese Präzisierung und Operationalisierung *in* jeder unterrichtlichen Aktivität und vor allem in jeder unterrichtlichen Handlungsregulierung.

Gleiches gilt dort, wo – auf anderer semantischer Ebene – die „Offenheit“ des *Lernenden*, etwa die Vielseitigkeit seines Interesses, seiner Ansprechbarkeit und Lernbereitschaft, Lehrziel eines als „offen“ postulierten Unterrichts ist. Auch dafür benötigen Lehrende praktikable Kriterien der Regulierung und Überprüfung (zunächst) ihres (eigenen) Handelns. Was müssen Lehrende tun, was müssen sie unterlassen, wenn sie die Realisierung dieses Lehrziels nicht (von vornherein) gefährden wollen? Zuvor müssen sie bestimmen, durch welche wahrnehmbaren Merkmale jenes (beobachtbare) Handeln Lernender gekennzeichnet ist bzw. sein soll, das als „Offenheit“ oder auch als „Kreativität“, als „Spontaneität“ bezeichnet und ermöglicht wird. Wer der verbreiteten Auffassung zustimmt, erfolgsorientiertes und erfolgskontrolliertes Lehren (erzieherische Interventionen eingeschlossen) sei mit erwünschter Kreativität unvereinbar, oder wer meint, „Mündigkeit“ könne (oder dürfe?) nicht Ziel erzieherischen Handelns sein, etwa weil es ein „Widerspruch in sich“ sei, Mündigkeit „erzeugen“ zu wollen (was nach dem bisher Ausgeführten ohnehin nur eine unterrichtliche *Ermöglichung* sein kann), der hätte zu zeigen, daß der folgende Einspruch unhaltbar oder unvollständig ist: Wenn die Rede von „Kreativität“ oder „Mündigkeit“ nicht gegenstandslos ist, wenn damit also ein Typus menschlichen Handelns gekennzeichnet wird, der (wenn auch nur graduell) sich von Unmündigkeit oder fehlender Kreativität unterscheiden läßt, dann muß man Kennzeichen des damit Gemeinten kennen und benennen können. Soweit zumindest näherungsweise feststellbare Kreativität oder Mündigkeit keine Naturereignisse sind, son-

dern von Entwicklungsbedingungen abhängen, die menschlicher Praxis zugänglich sind, und die der in diese gesellschaftliche Praxis Hineingeborene zunächst vorfindet, hängen Grade ihrer Ausprägung und also auch ihr Fehlen (zumindest auch) von einer pädagogisch mitzuverantwortenden Praxis ab. Da diese Praxis – wie jede Praxis – in einem Tun und in einem zu verantwortenden Unterlassen bestehen kann, gibt es nur die Möglichkeit, den unvermeidbaren Einfluß auf die Schaffung und Gestaltung der Entwicklungsbedingungen für Mündigkeit und Kreativität zu ignorieren, nicht jedoch ihn zu suspendieren. Unter der Voraussetzung, daß Kreativität und Mündigkeit erstens keine Naturereignisse und zweitens nicht gleichgültig sind, kann (!) weder auf die Feststellung noch auf die erfolgsorientierte Förderung (im Sinne von Ermöglichung) von Kreativität und Mündigkeit verzichtet werden. Wer die Entwicklung und „Ausübung“ von Kreativität und Mündigkeit ermöglicht, indem er die dafür notwendigen Bedingungen bereitstellt und negative Beeinträchtigungen von Mündigkeit vermeidet oder verhindert, der setzt erstens die Selbsttätigkeit des Adressaten seiner Praxis nicht außer Kraft, sondern voraus und der widmet sich zweitens einer Praxis, ohne die es Kreativität und Mündigkeit nicht (in erwünschtem Maße) gäbe.

Mit „Offenheit der Zielbestimmung“ muß nicht deren Unbestimmtheit gemeint sein. „Offen“ – so könnte man erwägen – sollen Ziele dann genannt werden, wenn sie bzw. ihre Präzisierungen oder Operationalisierungen modifiziert werden (können). Soweit Zielbestimmungen von Entscheidungen abhängen, können sie auch modifiziert werden; darin kann keine Besonderheit offenen Unterrichts liegen. Voraussetzungen für die Berechtigung, modifizierbare Zielbestimmungen unterrichtlichen Handelns als „offen“ zu bezeichnen, werden entweder in den Modifikationsgründen oder auch darin gesucht werden müssen, daß – wie das gelegentlich gesehen wird: – jemand Ziele substituieren oder modifizieren *darf*, die ein anderer – dazu förmlich oder besonders Berechtigter – bestimmt bzw. vorgeschrieben hat.

Zu den Gründen, die eine Revision getroffener Zielentscheidungen wünschenswert machen, wird die Berücksichtigung von Variablen gerechnet, die dem Kontext der Zielrealisierungsbedingungen angehören. Wenn Voraussetzungen erfolgsorientierten Lehrens zum Zeitpunkt der Zielbestimmung nicht vorhergesehen wurden, sich zwischenzeitlich geändert haben oder sich permanent ändern – wie das in der Dynamik interaktiver Lehr-Lern-Prozesse der Fall ist –, wenn ferner diese Voraussetzungen nicht in zielfunktionaler Weise verändert werden können oder diese Veränderungen mit geltenden Normen unvereinbar sind (dazu WEBER 1919/1958, S. 541 f.), wenn schließlich im Lichte neuen Wissens über Realisierungszusammenhänge (insbesondere über unbeabsichtigte und unabwendbare „Nebenwirkungen“) getroffene Zielentscheidungen fragwürdig werden, dann sollten „zuvor“ bestimmte Ziele revidiert werden (dürfen). Muß man das betonen oder gar fordern? Kann es realistische, rationale, „vernünftige“ Zielbestimmungen ohne adäquate Berücksichtigung bewährten Wissens über die Bedingungen ihrer Realisierung und deren Vereinbarkeit mit geltenden Normen geben? Und wenn Handlungsziele in den Mikrostrukturen unterrichtlicher Interaktion permanent – „realitätsadäquat“ bzw. situationsangemessen – modifiziert werden, dann ist auch das zum einen rational und zum anderen ein Beweis für die fortbestehende Orientierung an „übergeordneten“ Zielen jeglichen unterrichtlichen Handelns. Denn modifizieren heißt nicht aufgeben. Die hier nur vereinfacht skizzierbaren Voraussetzungen unterrichtlicher Zielbestimmungsprozesse mögen zum Anlaß genommen werden, von einer „Öffnung“ der Ziele unterrichtlichen Handelns zu sprechen. Aber kann es „vernünftige“ Zielbe-

stimmungen geben, die im beschriebenen Sinne nicht offen sind? (Skeptisch gegenüber der Beanspruchung von Rationalität: SACHS/SCHEILKE 1972, S. 49 ff.)

Basiert die Auffassung, Lehrplanziele müßten für Zielbestimmungen Lehrender und Ziele Lehrender für zielbedeutsame Interessen Lernender offen sein, auf klaren Vorstellungen oder haltbaren Analysen? Zunächst ist daran zu erinnern, daß in Lehrplänen kodifizierte Ziele, Ziele Lehrender und Ziele Lernender nicht identisch *sind* und aus logischen wie psychologischen Gründen nicht identisch sein *können*. Das schließt nicht aus, daß Interessen Lernender für Zielbestimmungen Lehrender höchst bedeutsam sein können und bedeutsam sein müssen, wenn Lehrende die manifeste Lernbereitschaft Lernender nicht verfehlen wollen. Vorgefundene Interessen Lernender erfordern aber nicht nur eine unterrichtszielbedeutsame „Berücksichtigung“, sondern auch eine ebensolche Stellungnahme. Aus der *Feststellung* dessen, was der Fall ist, und dazu gehören die lernbedeutsamen Bedürfnisse und Interessen Lernender, läßt sich logisch korrekt nicht ableiten, was der Fall sein *soll*. Genauso ist das Verhältnis zwischen Zielen des Lehrplans (oder der Schulaufsicht) und den Zielen aktuell Lehrender zu charakterisieren. Wenn das, was Lehrende wollten, als sie den Klassenraum betraten, „durch“ das verändert „wird“, was die (oft überaus verschiedenen) Lernenden wollen, dann ändert der *Lehrende* seine Zielbestimmung, und zwar im Lichte neuen Wissens über die vorher nicht genau bekannten realen Bedingungen seines (an eigenen Zielen orientierten) Handelns. Wenn Lernende beim Verlassen der Klasse etwas anderes wollen, als sie beim Eintritt gewollt haben, dann haben die Lernenden ihre Ziele modifiziert, und zwar unter Bedingungen (Lerngelegenheiten), die Lehrende geschaffen oder gestaltet haben. Die Wechselseitigkeit – wie immer sie benannt werden mag (z.B. als „Dialektik“) – von Lehren und Lernen hebt die aufeinander bezogene Subjekthaftigkeit Lehrender und Lernender nicht auf. Diese Subjekthaftigkeit, und das heißt, auch die unterscheidbare *Kompetenz*⁴ Lehrender und Lernender, selbst die Ziele ihres Handelns zu bestimmen und zu modifizieren, ist eine Realität – gleich welche Namen dafür gefunden werden mögen.

Abgesehen davon, daß die Gegenstände der Entscheidung Lehrender und Lernender verschieden und im Interesse gedanklicher Klarheit auseinanderzuhalten sind, ist nicht einzusehen, warum Entscheidungen Lehrender eher mit „geschlossenem“ und Entscheidungen Lernender nahezu ausnahmslos mit „offenem“ Unterricht assoziiert werden. Praktisch unentbehrliche Entscheidungen beenden jene Unentschiedenheit, die als „Offenheit“ bezeichnet werden mag, und zwar für den, der entscheidet, und für den, der die Entscheidung eines anderen akzeptiert und insofern eben auch entscheidet. Nun kann die Entscheidung eines an einer Interaktion Beteiligten die Revision der Entscheidung oder der Vorentschiedenheit eines Interaktionspartners bezwecken. Das ist im Unterricht, in dem es um die – unterschiedlich konzipier- und interpretierbare – Veränderung der Verhaltensdisposition Lernender geht, regelmäßig der Fall. Lehren als Organisation der Voraussetzungen erfolgreichen Lernens bezweckt die Revision bzw. Transformation dessen, was Lernende (vor Beginn des Unterrichts) bereits wissen, wollen und können, so daß Offenheit eher dort erzeugt wird, wo Lehrende entscheiden, worüber Lernende genaugenommen erst noch zu befinden und woraus sie ihre Schlüsse zu ziehen haben. Wahrscheinlich tragen entschiedene unterrichtliche Ansprüche Lehrender mehr zur Gewährleistung des Unterrichtserfolgs und der Unterrichtsqualität bei als jene (Schein-)Offenheit, in der Lehrende für das unterrichtliche Handeln unentbehrliche Ent-

⁴ Kompetenz im doppelten Sinne von Zuständigkeit und Fähigkeit.

scheidungen so lange aufschieben („offenhalten“), bis Lernende selbst „dahinterkommen“, was von ihnen erwartet bzw. akzeptiert wird. Freilich können und sollten Lehrende offen bleiben, sich von unerwarteten Fragen, Entscheidungen oder Handlungen Lernender überraschen und überzeugen zu lassen. Entscheidungen und Entschiedenheit, damit umzugehen, werden ihnen dadurch jedoch nicht erspart.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen. In: ACHTENHAGEN, F./JOHN, E. G.: Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden 1992, S. 39–42.
- BENNER, D.: Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. In: DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT 27 (1989), S. 46–55.
- BERGIUS, R.: Psychologie des Lernens. Stuttgart 1971.
- BRÜGELMANN, H.: Lernziele im offenen Curriculum. In: THEMA CURRICULUM (1972), 2, S. 16–45.
- DUK, L. VON: Freie Arbeit – Offener Unterricht – Projektunterricht – Handelnder Unterricht – Praktisches Lernen – Versuch einer Synopse. In: BASTIAN, J./GUDJONS, H. (Hrsg.): Das Pädagogik-Studium. Weinheim/Basel 1993, S. 46–56.
- EINSIEDLER, W.: Neue Lern- und Lehrformen in der Grundschule aus empirischer Sicht. In: OLECHOWSKI, R./WOLF, W. (Hrsg.): Die kindgemäße Grundschule. Wien 1990, S. 224–236.
- FESTINGER, L./CARLSMITH, J. M.: Cognitive consequences of forced compliance. In: JOURNAL OF ABNORMAL AND SOCIAL PSYCHOLOGY 58 (1959), pp. 203–210.
- GAGE, N. L./BERLINER, D. C.: Pädagogische Psychologie, Bd. 1, 2. Aufl. München 1979.
- HÄNSEL, D./WIENSKOWSKI, P.: Möglichkeiten und Grenzen didaktischen Handelns in der Regelschule. In: HALLER, H. D./MEYER, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Stuttgart 1986, S. 115–130.
- HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 193–228.
- HEID, H.: Erziehungsziel „Selbständigkeit“. In: ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 87 (1991), 4, S. 267–269.
- HEID, H.: „Offener Unterricht“. In: ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 88 (1992), 7, S. 531–534.
- HEIPCKE, K.: Lehrziele und Handlungsziele im Unterricht. In: GARLICH, A./HEIPCKE, K./MESSNER, R./RUMPF, H. (Hrsg.): Didaktik offener Curricula. Weinheim/Basel 1974, S. 36–46.
- IPFLING, H.-J.: Schule öffnen!? In: ENGAGEMENT. ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG UND SCHULE 1 (1994), S. 50–59.
- JÜRGENS, E.: Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. St. Augustin 1994.
- KASPER, H.: Sich und den Unterricht öffnen – Differenzierung durch offene Lernsituationen. In: HAARMANN, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Bd. 1. Weinheim/Basel 1991.
- KEMPER, H.: Öffnung von Schule und Unterricht – eine pädagogische Zielkategorie? In: WITTENBRUCH, W. (Hrsg.): Schule – gestalteter Lebensraum. Pädagogische Reflexionen und Orientierungen. Münster 1994, S. 96–108.
- LENZEN, D.: Offene Curricula – Leidensweg einer Fiktion. In: HALLER, H. D./LENZEN, D. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976. Stuttgart 1976, S. 138–162.
- KLAUER, K. J.: Diagnostik im Lehr-Lern-Prozess. In: KLAUER, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 4. Düsseldorf 1978, S. 857–872.
- LEWIN, K.: Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe (1931). Darmstadt 1964.
- LITT, T.: Das Wesen des pädagogischen Denkens (1921). In: NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 268–304.
- MAIER, H.: Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft. In: BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Allgemeinbildung im Computerzeitalter. Bonn 1986.
- NEUHAUS-SIEMON, E.: Offener Unterricht – eine neue pädagogische Utopie? In: PÄDAGOGISCHE WELT (1989), 9, S. 406–411.
- Offenes Experimentieren – Eine Alternative? In: IPN Blätter. Informationen aus dem Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften 11 (1994), 3, S. 4–5.
- OSER, F.: Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. Berichte zur Erziehungswissenschaft. Herausgegeben vom Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz. Freiburg/Schweiz 1993.
- OSER, F.: Ist Fehler machen erlaubt? In: ROTHBUCHER, H./WURST, F./DONNENBERG, R. (Hrsg.): Grenzen erfahren, Räume schaffen. Salzburg 1994, S. 26–45.

- RAMSEGER, J.: Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. München 1977.
- RAMSEGER, J.: Offener Unterricht. In: IPFLING, H.-J./ECKINGER, L./GRÖSCHEL, H. (Hrsg.): Sammlung Domino. Aktuelles Handbuch für Lehrer und Erzieher. München 1987, S. 1–10.
- RAMSEGER, J.: Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 39 (1993), 5, S. 825–836.
- REISS, E./REISS, G.: Einführung und Weiterentwicklung von Freier Arbeit in der Schule für Lernbehinderte (Förderschule). In: REISS, G./EBERLE, G. (Hrsg.): Offener Unterricht: freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern. Weinheim 1992, S. 161–190.
- RENKL, A.: Träges Wissen: Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln. Forschungsbericht Nr. 41 der Ludwig-Maximilians-Universität München. Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik. München 1994.
- ROEDER, P. M.: Einleitung zum Themenschwerpunkt „Lehr-Lern-Forschung“. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 28 (1982), 3, S. 355–364.
- ROEDER, P. M.: Lösungen des Kanonproblems. In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim/München 1986, S. 117–153.
- ROEDER, P. M.: Innere und äußere Schulreform. In: Innere und äußere Schulreform. Carl-Ludwig Furck zum 3. November 1988. Zusammengestellt von U. SCHWÄNKE. Hamburg 1988, S. 29–46.
- RUMPF, H.: Lehrziele und Lebenswelten. In: GARLICH, A./HEIPCKE, K./MESSNER, R./RUMPF, H. (Hrsg.): Didaktik offener Curricula. Weinheim/Basel 1974, S. 61–70.
- SACHS, W./SCHELKE, C. T.: Lehrer und Curriculum. Zur Notwendigkeit offener Curricula unter dem Aspekt der Teilnahme von Lehrern. In: THEMA CURRICULUM (1972), 2, S. 46–59.
- WALLRABENSTEIN, W.: Hilfe – ich habe den Überblick verloren! Zur Passung von offenen und geschlossenen Lernphasen. In: FRIEDRICH JAHRESHEFT Jg. XII (1994), S. 32–34.
- WEBER, M.: Politik als Beruf (1919). In: WEBER, M.: Gesammelte Politische Schriften. Tübingen 1958, S. 493–548.
- WINKEL, R.: Offener oder Beweglicher Unterricht? In: GRUNDSCHULE (1993), 2, S. 12–14.